

# El repte de l'ensenyament de la literatura espanyola al Brasil: algunes propostes per a docents dedicats

AITOR RIVAS (aitorrivas@gmail.com)

Universidade de Vigo (UVigo)

CARLOS FERRER PLAZA (cferrerp77@gmail.com)

Universidade Federal de Viçosa, Brasil (UFV)

*What I am going to write is the last of what I have to say. I will say that literature is the only consciousness we possess and that its role as consciousness must inform us of our ability to comprehend the hideous danger of nuclear power. Literature has been the salvation of the damned, literature has inspired and guided lovers, routed despair and can perhaps in this case save the world.*

*The Journals, John Cheever*

En aquest text pretenem reflexionar sobre la situació de l'ensenyament de la llengua i de la literatura espanyola a les universitats brasileres i oferir algunes propostes i experiències amb què es pot treballar la literatura espanyola al Brasil. Començarem comentant alguns problemes existents en l'ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera (ELE) i de la literatura espanyola a les universitats brasileres.

En primer lloc, tot i que al Brasil encara es parlen més de 250 llengües —moltes de les quals es troben en perill d'extinció—, en l'actualitat la major part de la societat brasilera és monolingüe en portuguès. En l'ensenyament secundari s'introdueix (teòricament) una segona llengua, però la realitat és que per a molts alumnes les classes de llengua espanyola de la universitat són les primeres que hi han tingut d'una llengua estrangera.

És convenient destacar la importància del maneig de l'idioma per a la comprensió de la literatura pertanyent a una altra llengua. Cal assumir també que tenir coneixements de l'idioma és imprescindible, però no és prou. A més de les clàssiques dificultats en l'aprenentatge d'espanyol com a llengua estrangera al Brasil, de caràcter lèxic (els falsos amics), de caràcter morfosintàctic (construccions semblants però que no són iguals), de comprensió lectora, etc.; un handicap de gran part de l'alumnat brasiler que es disposa a aprendre la llengua espanyola és la manca de coneixement de realitats culturals diferents de la seua. Dit d'una altra manera, per a entendre un text literari (i la literatura en general) necessitem que l'alumnat entenga també el context històric i artístic en el qual es va produir l'obra.

Probablement, a causa de la grandària del país-continent, del context geopolític o de la situació socioeconòmica de la societat brasilera, històricament al Brasil hi ha hagut un grandíssim autoconsum cultural. A més, quan cal buscar algun model de referència en l'exterior, se sol preferir mirar cap als Estats Units abans que cap als països hispanòfons limítrofs. En els mitjans de comunicació a penes hi ha presència de la llengua castellana i el desconeixement de les cultures dels països veïns és molt elevat, fins i tot entre l'alumnat

universitari. Molts dels problemes i dificultats de comprensió d'altres realitats culturals estan produïts per aquest aïllament present en gran part de la societat brasilera.

En el cas brasiler, pel que fa a l'ensenyament de l'espanyol, encara tractant-se d'una llengua pròxima a la llengua materna de la immensa majoria de l'alumnat (portuguès), en algunes ocasions cal resoldre els dubtes d'alguns alumnes sobre els significats de paraules o expressions que no coneixen i que no arriben a entendre a partir del context. En molts d'aquests casos les explicacions no són únicament lingüístiques, sinó que sol haver-hi problemes relatius al desconeixement de qüestions històriques, artístiques o literàries.

Això es fa més evident en referir-nos a l'ensenyament de la literatura espanyola al Brasil, circumscrita quasi en la seua totalitat a l'àmbit universitari, més específicament a aquelles universitats que ofereixen en la seua graduació de lletres la doble llicenciatura portuguès-espanyol o, en menor proporció entre les carreres creades en els últims anys, la llicenciatura plena en espanyol i les seues respectives literatures. Aquesta última modalitat és oferida a les universitats amb una major tradició i pes en l'hispanisme brasiler, (USP, UFMG, UFRJ),<sup>1</sup> en les institucions universitàries localitzades a les grans capitals del país (Fortaleza, Salvador, etc.) o en aquelles amb una proximitat geogràfica a països hispànics. Salvant aquestes excepcions, la veritat és que la majoria de les graduacions de lletres creades en els últims anys han optat per la doble llicenciatura portuguès-espanyol, la qual cosa implica una presència encara menor de les literatures en llengua espanyola en el seu programa curricular en haver de compartir l'espai dedicat a l'ensenyament de la literatura amb la teoria literària i les literatures en llengua portuguesa.

A més a més, si bé és cert que el desenvolupament de l'ensenyament de l'espanyol en el país en les últimes dècades —resultat de nombrosos factors sociopolítics i culturals—, ha contribuït a l'increment de facultats que han incorporat l'ensenyament de la literatura espanyola i hispanoamericana en els seus departaments de llengües modernes, aquest increment ha sigut paral·lel a una tendència en els cursos de graduació en què la literatura perdia espai en favor de les assignatures de llengua espanyola i didàctica de la llengua, objectiu principal en la formació dels alumnes: futurs docents de llengua espanyola en l'ensenyament fonamental i mitjà.<sup>2</sup>

Òbviament, la tendència a què ens estem referint produeix un fenomen simptomàtic pel qual el nombre de professors de literatura espanyola i hispanoamericana contractats és significativament inferior al de professors de llengua espanyola. Les conseqüències són òbvies: a penes un o dos professors es fan càrrec de totes les assignatures de literatura, sense

<sup>1</sup> Especialment la USP (Universidade de São Paulo) i la UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), tot i que únicament la primera posseeix un curs de postgrau (màster i doctorat) concentrat en la literatura espanyola i hispanoamericana.

<sup>2</sup> Aquesta tendència és semblant a la que s'ha produït en l'ensenyament de l'ELE durant la segona meitat del segle xx. En l'article «Los estudios sobre literatura española en Brasil en el siglo xx», Silvia Inés Cárcamo de Arcuri i Mario Miguel González expliquen aquesta evolució des dels anys trenta fins més o menys els anys setanta: «la Literatura —muchas veces inicialmente limitada a la producida en España— ocupaba un lugar central, ya que las lenguas extranjeras eran vistas apenas como instrumentos que permitían el acceso fundamentalmente al universo de los textos literarios.» (2000, 83-84). En les últimes dècades aquesta concepció pedagògica que convertia la literatura en el centre de la seua proposta d'ensenyament va anar invertint-se a mesura que les noves propostes metodològiques per a l'ensenyament d'ELE arribaven a les aules brasileres i les dues àrees de docència —llengua i literatura— se separaven de forma radical.

tenir en compte l'especialitat del docent en determinades èpoques o matèries o, en molts casos, actuant al mateix temps com a professor d'ELE, sense cap tipus de consideració per les diferències en la formació del docent per a l'ensenyament de llengua o literatura.

La Universidade Federal de Viçosa, institució en què hem impartit la docència, no és una excepció en aquest sentit. Com que es fa una doble llicenciatura, s'hi mantenen dos professors impartint les set assignatures de literatures en llengua espanyola (quatre de literatura espanyola i tres de literatura hispanoamericana), amb una càrrega horària de seixanta hores cada una. Tot i això, el nombre d'assignatures de literatura en llengua espanyola és bastant alt, la qual cosa suposa una decisió a contracorrent dins del panorama general dels programes curriculars de les llicenciatures de portuguès-espanyol al Brasil. L'organització diacrònica dels continguts és d'estil tradicional, ja que es divideixen les assignatures en períodes històrics. En el cas de la literatura espanyola —àrea en què centrarem les nostres reflexions— la divisió és la següent: literatura medieval, fins al segle XV (*Literatura Espanhola I*), segles XVI i XVII (*Literatura Espanhola II*), des del segle XVIII a la Generació del 98 (*Literatura Espanhola III*) i, finalment, el segle XX (*Literatura Espanhola Contemporânea*). En aquest context pedagògic, són nombroses les dificultats a què s'enfronta el docent de literatura espanyola, encara que, al nostre entendre i partint de la nostra experiència docent, podrien ser esquematitzades en quatre qüestions més generals:

- a) Encara que el professor de literatura espanyola té a la seua disposició un total de 240 hores lectives, càrrega horària bastant àmplia si la comparem amb altres carreres del país, seria absurd pensar que aquest temps és suficient per a explicar tota la història de la literatura espanyola de manera mínimament exhaustiva. L'abordatge n'ha de ser un altre: es fa necessari seleccionar obres representatives, paradigmàtiques d'un determinat període historicoliterari. La dificultat per al professor consisteix en el fet que aquesta selecció no ha d'ocasionar una pèrdua de contingut sinó un enfocament que assumisca d'una manera inclusiva els continguts que componen el programa de l'assignatura.
- b) El nivell d'espanyol dels alumnes, especialment en les primeres assignatures de literatura espanyola a què s'enfronten (precisament aquelles que tracten obres de la literatura medieval o del Segle d'Or, oferides en la UFV quan els estudiants encara no han aconseguit un nivell avançat de coneixements lingüístics), pot ser limitat o fins i tot insuficient a l'hora d'enfrontar-se a un discurs literari amb nombrosos obstacles (tant lingüístics com pragmàtics) per a la seua comprensió.
- c) A tot això cal sumar el desconeixement històric i cultural de determinades èpoques de la història d'Espanya, moltes vegades extremadament alienes als coneixements referencials de l'estudiant brasiler, la qual cosa dificulta la comprensió del món en què sorgeix aquesta creació literària i la tradició cultural i moviments artístics i literaris amb els quals dialoga l'obra.
- d) Finalment, cal tenir en compte que molts dels alumnes, fins i tot havent triat la graduació en Lletres com a primera opció per als seus estudis universitaris, no han adquirit amb anterioritat l'hàbit de la lectura, ni lligen ben sovint obres de ficció, ni poesia, ni assisteixen a espectacles teatrals —problema de cap manera exclusiu del sistema educatiu brasiler—. Òbviament, llegir textos literaris en una llengua estrangera multiplica la dificultat amb què els estudiants aborden la lectura, i un

dels perills per al professor és la desmotivació de l'alumne i l'associació de la lectura amb un esforç sense gaudi i satisfacció.

Tenint en compte aquests aspectes i basant-nos en la nostra experiència professional com a professors de literatura espanyola en universitats brasileres (i més específicament en el context de la UFV) explicarem a continuació, de forma breu, algunes propostes concretes amb què hem intentat superar les dificultats que acabem d'enumerar i que, en major o menor mesura, han tingut resultats pràctics satisfactoris en les nostres classes. No es tracta d'unitats didàctiques amb una proposta específica desenvolupada sistemàticament en forma d'activitats sinó de suggeriments amb un caràcter ampli i versàtil, aplicables a heterogenis continguts i diversificades situacions en l'aula. Encara que sabem que no hi ha receptes màgiques, a continuació presentem quatre objectius i propostes d'actuació que considerem fonamentals per a treballar amb èxit la literatura espanyola al Brasil:

### 1. Organitzar els continguts sobre eixos temàtics significatius

Un exemple en què aquesta divisió és especialment efectiva, per la dificultat que l'estudi dels textos de l'època sol ocasionar per a l'estudiant brasiler, és l'ensenyament de la literatura medieval peninsular. L'organització del contingut programàtic sobre eixos temàtics és una manera de presentar un ampli període històric —siga l'edat mitjana o el Segle d'Or, per esmentar dues èpoques especialment alienes a l'experiència i els coneixements previs de l'estudiant brasiler— de forma més accessible i amb un caràcter més universal i pròxim a l'alumne, de tal forma que, sense perdre per complet el fil diacrònic que relaciona obres i autors en el transcurs temporal dels segles, la llista de dates, reis i batalles passa a un segon pla, prioritzant que els estudiants arriben a comprendre el context històric en funció d'aspectes representatius del pensament de cada època presents en els textos literaris que seran analitzats i comentats en les classes.

Cal remarcar que la selecció d'aquests eixos temàtics està vinculada a objectius pràctics que ajuden en la lectura, l'anàlisi i el comentari crític d'una o més obres a què es parlarà una atenció específica. En les nostres classes, el text seleccionat és *La Celestina*, de Fernando de Rojas<sup>3</sup> i els eixos temàtics sobre els quals gravitaran les lliçons són el *mudejarisme*, l'amor i la mort. Els textos literaris triats per a presentar aquests temes són aquells que estan normalment presents en qualsevol programa de literatura medieval però, això sí, abordats des d'un enfocament interpretatiu que privilegia el descobriment de la perspectiva dels diferents autors sobre aquests eixos temàtics en el context ideològic i cultural de la seua època, visió que ha de ser identificable en els textos seleccionats.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Considerem fonamental facilitar la comprensió de l'obra a través d'una edició amb el text adaptat a l'espanyol modern. Una bona opció seria l'adaptació realitzada per l'escriptora Soledad Puértolas per a l'editorial Castalia el 2012.

<sup>4</sup> És important que les aproximacions literàries a aquestes temàtiques tinguin un suport teòric complementari. En el nostre cas els textos triats són fragments d'assajos de Juan Goytisolo sobre el mudejarisme, capítols de l'estudi clàssic de Johan Huizinga *El otoño de la Edad Media* per a l'amor i la mort, el capítol «La dama y la santa», dedicat a l'amor cortès de l'assaig d'Octavio Paz *La llama doble. Amor y erotismo*. A aquests caldria sumar diversos textos crítics de literatura i documents de l'època de producció de l'obra, com el decret d'expulsió dels jueus firmat pels Reis Catòlics en 1492, entre altres (vegeu la bibliografia).

En adoptar aquesta forma de plantejar i organitzar els continguts, hem pogut constatar que els resultats són molt més positius des d'un punt de vista pedagògic, ja que es proporcionen les eines bàsiques per a conèixer tant la tradició literària amb què l'obra de Fernando de Rojas dialoga com els elements fonamentals en què se sustenta la perspectiva historicosocial de l'obra (el context de tensió social derivada de la persecució de les cultures semítiques —el començament de «l'edat conflictiva», en la cèlebre designació d'Américo Castro—; l'evolució de l'amor cortès i la influència de la novel·la sentimental en els amors de Calisto i Melibea; la visió medieval de la mort i la seua importància en la perspectiva pessimista que ens proposa Fernando de Rojas; el moment de canvis socials que transformarien l'estructura feudal darrere d'una nova organització de les relacions socials —tan evident en les figures de Pármeno i Sempronio—, etc.).

En definitiva, el curs s'organitza amb l'objectiu de donar als alumnes els instruments que els conduïsquen a entaular un diàleg productiu amb *La Celestina*, és a dir, una lectura conscient del context historicosocial i literari que els acoste a un significat plausible de l'obra en diferents plans d'interpretació, incloent-hi la seua dimensió atemporal i universal. Aquest mètode de treball en l'aula es concretarà en treballs pràctics en l'aula: presentació de seminaris en grup a l'entorn de, per exemple, els personatges de l'obra; l'anàlisi en les classes sobre les relacions amb altres textos estudiats al llarg del curs i els eixos temàtics que han guiat la seua lectura; el debat sobre el sentit que els estudiants han donat al text o la selecció de fragments per part dels alumnes amb la lectura i representació en l'aula. A partir de l'organització en eixos temàtics que proposem, qualsevol d'aquestes activitats —triades en funció del coneixement que el docent posseeix del grup d'alumnes— tendirà a facilitar una integració dels coneixements adquirits durant el curs, enfocant les classes a una sèrie de tasques que privilegien la connexió entre la diacronia pròpia de la història literària, el tall sincrònic centrat en el context de creació de l'obra i, finalment, la perspectiva dels estudiants mateixos, amb el xoc espacial, temporal i cultural que suposa i la consegüent producció d'interpretacions heterogènies. Unir aquestes tres coordenades aproximatives al fet literari suposa que l'estudiant experimente l'estudi de l'edat mitjana peninsular d'una manera paral·lela a la vivència personal de la lectura d'una obra —*La Celestina*— amb la qual serà capaç d'entaular un diàleg personal des de la seua pròpia cultura: perquè és clar que el mestissatge, l'amor o la mort no són realitats alienes al món brasiler.

## 2. Establir relacions entre la cultura brasiler i l'espanyola

Establir relacions de semblança, oposició o contrast amb la cultura de l'estudiant en l'aula per a abordar l'estudi de la literatura espanyola és, tal com ocorre en l'ensenyament d'ELE, una forma molt eficaç d'aconseguir que l'alumne descobreixca i vivencie des d'un enfocament intercultural el seu descobriment dels textos literaris proposats. La capacitat d'aquestes lectures per a desencadenar una reacció emocional o intel·lectual en l'estudiant es propicia quan aquest sent que allò que està llegint li parla tant de la cultura espanyola com de la brasiler, i troba així en la seua pròpia identitat cultural el pont amb què entaular una trobada motivadora amb la història, la idiosincràsia i la veu de l'altre, en un espill invertit que li revela aspectes nous de si mateix.

Una manera especialment interessant per al docent i atractiva per a l'alumne d'entaular aquests diàlegs interculturals en la classe de literatura és l'ús de materials audiovisuals de qualsevol tipus que donen suport a aquest procediment i, al mateix temps, impulsen el diàleg interdisciplinari amb altres manifestacions artístiques. Per descomptat, mostrar les semblances entre la literatura en llengua portuguesa i l'espanyola no deixa de ser productiu des d'un punt de vista pedagògic; no obstant això, hem pogut comprovar com la introducció en les classes de pintura, escultura, música, teatre, dansa o cine brasiler resulta més estimulante per a l'alumne i facilita la seua comprensió de determinats aspectes historicoculturals o estètics.

És important subratllar que l'elecció d'aquests materials ha d'estar motivada per un objectiu pedagògic relacionat amb el text literari en llengua espanyola, eix central de la classe, i, a més, els materials han d'estar inclosos en la seqüència didàctica d'una forma integrada. De fet, les característiques del grup a què va dirigit, els seus interessos i motivacions, tindran un important paper en l'elecció dels materials empleats. Per exemple, en el cas específic de Viçosa, l'estudi del barroc literari pot introduir-se a partir de les imatges de les escultures del cèlebre artista brasiler Antônio Francisco Lisboa, més conegut com *Aleijadinho*. Aquesta opció és especialment interessant a la UFV per la proximitat de Viçosa a ciutats paradigmàtiques que alberguen les obres d'*Aleijadinho*, com ara Ouro Preto, Congonhas o São João del-Rei. I és que tots els estudiants saben qui és *Aleijadinho* o fins i tot han vist alguna de les seues escultures. En definitiva, introduir el barroc espanyol contrareformista amb les figures religioses —tan familiars per a l'alumne— creades per aquest escultor *mineiro*,<sup>5</sup> provocarà una primera presa de contacte, un posicionament previ sustentat sobre l'experiència pròpia i el reconeixement d'un producte artístic arrelat en una identitat individual i col·lectiva pròpies.

Un altre exemple interessant és la projecció de la pel·lícula dirigida per Walter Salles *Abril despedaçado* (2001) per a relacionar-la de forma significativa amb l'obra de teatre *Bodas de sangre* de Federico García Lorca. Més enllà de les coincidències en el seu contingut —dues famílies en un cercle de venjança i mort que es reproduïx per generacions— són especialment interessants les convergències estètiques en la representació del món rural andalús i les dures i àrides condicions del *sertão* de la regió Nord-est del Brasil, poetitzades a través d'una sèrie de símbols amb un sentit antropològic essencial: la sang, les armes, la lluna, els animals, la vegetació... Tant Walter Salles (en una història basada en una novel·la d'Ismail Kadaré) com Lorca se submergeixen en els aspectes més profunds de la cultura local per arribar a la seua essència transcendent universal. Aquesta dialèctica entre el local i l'universal, tan important per a comprendre l'obra de Lorca però que de vegades resulta de difícil aprehensió per a estudiants estrangers que desconeixen totalment la cultura mediterrània —i més específicament l'andalusa—, apareix d'aquesta manera accessible per a l'estudiant brasiler, gràcies a una sèrie de relacions amb un imaginari present en el seu bagatge cultural autòcton: el mític territori del *sertão*, redescobert amb nous matisos i un sentit atemporal a través del prisma revelador de la literatura de Lorca.

---

<sup>5</sup> Originari de l'estat brasiler de Minas Gerais.

### 3. Interrelacionar a l'aula el desenvolupament de la competència comunicativa amb l'aprenentatge de la competència literària

Una de les majors dificultats en les classes de literatura espanyola a què ja ens hem referit anteriorment és el desajust entre el nivell de llengua dels estudiants i el grau de dificultat dels textos estudiats, la qual cosa esdevé un important obstacle perquè els alumnes compreguen plenament el significat del text literari estudiat; açò succeeix principalment amb els textos poètics, la lectura dels quals és recomanable que siga realitzada durant les classes. Aquesta situació és més comuna en les primeres assignatures de literatura, impartides quan els estudiants no han assolit un nivell avançat en les diferents destreses comunicatives, entre elles la comprensió lectora.

Conseqüentment, el professor de literatura ha de dedicar sovint una bona part de les seues classes a reforçar coneixements previs de llengua espanyola o a explicar aspectes lingüístics nous. Encara que molts professors es lamenten d'aquesta situació i s'obstinen a traçar una frontera entre les classes d'ELE i les de literatura, la veritat és que ambdós àmbits d'ensenyament estan íntimament interrelacionats en funció dels objectius pedagògics del curs, per la qual cosa aquesta frontera resulta artificial en la pràctica docent, ja que, sense aquesta preocupació per l'ensenyament de l'espanyol en les lliçons de literatura, l'aprenentatge dels continguts purament literaris s'alenteix i perd la seua eficàcia. A més, considerem equivocat pensar —com molts professors defensen— que aquesta pràctica roba temps a la literatura en favor de la llengua o que estan fent el treball que hauria de fer-se en altres assignatures específiques d'ELE.

De vegades, aquesta postura suposa deixar de fer patent per a l'alumne el potencial de la literatura per a desenvolupar la competència lingüística, sociolingüística i pragmàtica i deixar de costat el factor motivacional que porta molts estudiants a interessar-se i valorar els textos literaris —i, en conseqüència, els coneixements teòrics que faciliten la seua comprensió— en funció del seu interès com a documents autèntics, la lectura habitual dels quals millorarà el seu espanyol.

La nostra proposta se sustenta en la convicció que una classe de literatura pot ser estructurada sobre la base d'una seqüència didàctica d'ensenyament d'ELE. Considerem un disseny interessant el proposat per Acquaroni (2007), que es divideix en tres etapes:

- a) Una etapa de contextualització, preparació o enquadrament en què s'activen coneixements previs (lingüístics i/o socioculturals) de l'aprenent, es proporciona informació pertinent per a la comprensió posterior del text i s'afavoreix la presa de posició cultural i/o personal.
- b) Una etapa de descobriment i comprensió en què s'aplica i reconeix durant la lectura el que ha estat tractat en l'etapa anterior, es localitza vocabulari, s'avalua el grau de comprensió de l'estudiant i s'organitza la informació inferida del text.
- c) Una etapa d'expansió en què es posen en pràctica dinàmiques i procediments que unifiquen i integren les activitats realitzades en les etapes anteriors, es realitzen activitats de reforç, ampliació o consolidació i s'exerceixen activitats comunicatives d'expressió i interacció oral i/o escrita.



En un treball anterior (Ferrer, 2009) ja hem posat en pràctica aquesta seqüenciació d'activitats en dues propostes concretes de poemes explorats didàcticament per a una classe d'ELE. El nostre enfocament privilegiava l'alt grau d'afectivitat present en els textos poètics, la plurisignificació que permet la interpretació personal i motiva la negociació de significats per part dels alumnes i la capacitat de la poesia per a estimular la creativitat, la imaginació i el joc associats a l'ús de la llengua, a més de desenvolupar la competència intercultural en configurar-se com un punt de (des)encontre cultural, de reconeixement de les diferències i punts en comú. Òbviament, tots aquests aspectes també formen part d'una classe de literatura, ja que produeixen dinàmiques en l'aula que afavoreixen el diàleg de l'estudiant amb el poema.

No obstant això, mentre que en la classe d'ELE el poema funciona com un material autèntic l'especificitat del qual el fa especialment útil per a posar en pràctica activitats que exercisquen la competència comunicativa de l'alumne, en la classe de literatura l'objectiu central de la seqüència didàctica és el desenvolupament de la competència literària, entesa aquesta com l'adquisició de coneixements pertanyents als estudis literaris que permeten l'estudiant gaudir i comprendre textos literaris en llengua espanyola i ser capaç d'apreciar-los estèticament. En realitat, la nostra opinió és que l'ensenyament d'ELE i de literatura es retroalimenten mútuament i amb un bon disseny de seqüències didàctiques s'aconsegueix unir ambdós objectius.

Posem-ne un exemple: en el treball anteriorment citat, una de les nostres propostes utilitzava el cèlebre sonet de Lope de Vega «Desmayarse, atraverse, estar furioso» per a, en un primer moment, repassar lèxic relacionat amb els estats d'ànim, que havien de ser dividits pels alumnes en positius o negatius, així com discutir les expressions exposades en els tercets, en els quals el pessimisme i la visió negativa de Lope respecte de la passió amorosa es fa més patent. Després, en l'etapa d'expansió, donàvem prioritat tant al debat sobre els efectes de l'amor (tot recolzant la discussió en altres materials) com al desenvolupament de l'expressió oral i escrita sobre el tema, objectiu central de la seqüència didàctica. Doncs bé, creiem que aquestes activitats, dissenyades per a la docència d'ELE, encaixen perfectament en una classe de literatura sempre que siguin adaptades a una finalitat més específica i relacionades més estretament amb el contingut de l'assignatura: per exemple, la comprensió de l'oxímoron i la prevalença de la concòrdia *oppositorum*, aspectes paradigmàtics de l'estètica barroca.

D'aquesta manera, el reconeixement dels recursos presents en el poema en definir els efectes de l'amor i el debat en classe sobre si la visió de l'autor és positiva o negativa — activitat ja present en la seqüència didàctica dissenyada per a la classe d'ELE—, portarà els alumnes a una diversitat d'opinions sobre l'assumpte en què estarà implícita la visió barroca sobre l'amor (caòtic, contradictori, enganyós...). És més, l'anàlisi lingüística del poema portarà al debat la constatació que Lope de Vega projecta una interpretació negativa de la passió eròtica sobre la imatge de falsedat i engany en què està sumit l'enamorat, però aquesta interpretació serà novament posada en discussió amb l'anàlisi de l'efecte que produeix en el lector l'últim i famosíssim vers «esto es amor, quien lo probó lo sabe».

En definitiva, una de les conclusions que emergeixen de la posada en pràctica d'aquesta seqüència didàctica és que el desenvolupament de la competència comunicativa pot integrar-



se de manera harmònica amb els objectius pedagògics de la classe de literatura: l'oxímoron i la concordança d'oposicions pròpies de l'estètica barroca són, en aquest cas, vivenciades per l'alumne en la trobada individual amb el poema, la comprensió de la totalitat dels elements lingüístics que el constitueixen i l'intercanvi d'interpretacions en l'aula. D'aquesta manera, l'estètica barroca que il·lumina el poema de Lope de Vega és experimentada per l'estudiant a través de la interiorització personal i col·lectiva del text poètic en contacte amb la seua pròpia experiència i identitat cultural; tot això mentre es despleguen, de manera simultània, les seues competències comunicativa i literària.

#### **4. Continuar aprenent quan la classe ja ha acabat**

La literatura (igual que passa amb l'ensenyament de les llengües addicionals) no pot treballar-se exclusivament en les hores de classe. Perquè l'adquisició de continguts i destreses siga més productiva, és necessari que plantegem activitats que provoquen que el temps dedicat per cada alumne fora de l'horari lectiu multiplique les seues possibilitats d'aprenentatge.

Com ja hem comentat en un altre treball (Rivas i Ruas, 2015: 3), considerem molt important que l'alumnat se senta partícip del seu aprenentatge —també en els moments entre una classe i la següent. Per això decidim recórrer en alguns casos a activitats fora de l'aula realitzades gràcies a internet, en les quals l'alumnat té més llibertat per a l'autoaprenentatge, ja que pot accedir des dels seus dispositius mòbils o ordinadors. Gràcies a aquestes activitats extra, fora de la classe, els estudiants tenen l'oportunitat de revisar, ampliar o simplement fixar els continguts apresos a l'aula.

Una proposta d'activitat en aquest sentit de l'aprenentatge continuat i que ja hem dut a terme en les classes d'ELE és l'elaboració de relats a partir de textos clàssics i de notícies de la premsa escrita (mitjans en paper i mitjans en línia) i altres obres literàries que coneixen. Cada alumne ha de triar una cançó, còmic, obra literària, pel·lícula, etc., que li agrade (pot ser de qualsevol cultura i en qualsevol idioma) i buscar algun text en la premsa en espanyol que pugui estar relacionat amb aquella història. Encara que la relació no siga molt directa, això no importa, perquè es tracta de fomentar la creació d'una manera personal, incorporant dades, vivències, imatges i mesclant personatges i llocs. Després, cada estudiant reescriu i resumeix la història a la seua manera, com si es tractara d'un relat breu i li l'envia al professor.

Després de revisar-les, el docent reenviarà una història a una altra persona distinta. La següent part de la tasca consisteix en el fet que la persona que ha rebut la història, la llig i pot intentar esbrinar quina és l'obra a què es refereix el relat que ha llegit, quins personatges han canviat i quines parts de la història han sigut incorporades pel seu company. Si es vol aprofitar l'activitat extra per a una sessió presencial, en la següent classe es pot fer que cada un expose davant dels seus companys (en grups petits o en l'assemblea) la nova història que ha llegit, després d'haver-se documentat per a explicar com era l'obra original i justificant l'aparició i el comportament dels nous personatges del seu company. Finalment, intentarem fomentar un debat amb tot el grup sobre les obres literàries que han presentat i l'actualització d'aquestes històries que han reelaborat amb els nous personatges.

Un dels objectius més importants d'aquesta activitat és que els alumnes lligin en espanyol i exerciten la capacitat per a recuperar altres històries que han llegit prèviament o trames clàssiques que coneixen a través de còmics, cançons o pel·lícules. Amb aquest treball, a més de compartir els coneixements entre tots els membres del grup, estem fomentant la capacitat creativa i de relació d'idees, de personatges i de temes.

Un altre objectiu és que siguin conscients que les obres de la literatura estan més a prop de les nostres vides del que imaginem. Reescrivint les obres d'aquesta manera s'actualitzen les grans —o petites— històries de la literatura universal, entremesclant-se amb les històries i els personatges actuals, que poden semblar més propers per als estudiants. De fet, la reelaboració d'històries i mites clàssics és una de les tasques a què s'enfronten ben sovint molts escriptors.

Finalment, cal destacar que l'acostament a la literatura espanyola ha de fer-se gradualment i per nivells, seleccionant bé el corpus de lectures, els autors, les obres i les edicions perquè aquestes siguin sempre les més adequades al públic a qui van dirigides. És necessari l'esforç dels alumnes, però és important també proporcionar-los les eines perquè aprofitin la lectura, perquè no serviria de res intentar treballar temes, activitats o textos que no estiguen a l'abast del nostre alumnat, perquè es crearia un efecte contrari al que volem aconseguir.

A tall de conclusió, ens agradaria ressaltar els quatre punts en què hem insistit i que considerem fonamentals per a enfocar les nostres classes de literatura espanyola en el context brasiler, i que poden ser extrapolades a l'ensenyament de qualsevol literatura en contextos estrangers:

En primer lloc, el treball amb eixos temàtics sempre ha donat resultat, perquè la literatura no són només obres aïllades, sinó que s'activen coneixements adquirits en altres àrees (ciències naturals, filosofia, història, música, art, etc.).

En segon lloc, procurarem treballar sempre les obres literàries situant-les en el seu moment històric i establint comparacions entre el context brasiler i l'espanyol, de manera que l'aprenentatge siga més global.

En tercer lloc, són importants les tasques en què la literatura serveix per a millorar el domini de la llengua dels nostres alumnes i la competència comunicativa els ajuda a entendre l'obra literària.

En quart lloc, si fem que la classe no s'acabi en eixir de l'aula, sinó que continue a casa, aconseguirem que l'aprenentatge de la literatura siga més autònom i complet.

Per tot açò, en les classes de literatura espanyola al Brasil, continua sent vital la tasca del docent, que ha de resoldre dubtes, promoure debats, exigir responsabilitats, suggerir lectures, oferir ajuda i acompanyar el procés d'aprenentatge de cada un dels alumnes.

## BIBLIOGRAFIA

- ACQUARONI, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*, Madrid, Santillana-Universidad de Salamanca.
- CÁRCAMO, S.I. i M.M. GONZÁLEZ (2000): «Los estudios sobre literatura española en Brasil en el siglo XX», *Anuario brasileño de estudios hispánicos X. Suplemento: el hispanismo en Brasil*, 83-94.
- FERRER, C. (2009): «Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas», *Suplementos marcoELE*, 9.

- GOYTISOLO, J. (1997): *El universo imaginario*, Madrid, Espasa Calpe.
- HUIZINGA, J. (2005): *El otoño de la Edad Media: Estudios sobre la forma de la vida y del espíritu durante los siglos XIV y XV en Francia y los Países Bajos*, Madrid, Alianza, [1a ed. 1919].
- PAZ, O. (1993): «La dama y la santa», *La llama doble. Amor y erotismo*, Barcelona, Seix Barral, 75-101.
- RIVAS, A. i M. RUAS (2015): «Saímos da sala, mas não terminou a aula. Aprendendo língua e cultura com ferramentas online», *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação 3, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, <[https://www.researchgate.net/publication/299397999\\_Saimos\\_da\\_sala\\_mas\\_nao\\_terminou\\_a\\_aula\\_Aprendendo\\_lingua\\_e\\_cultura\\_com\\_ferramentas\\_online](https://www.researchgate.net/publication/299397999_Saimos_da_sala_mas_nao_terminou_a_aula_Aprendendo_lingua_e_cultura_com_ferramentas_online)> [Consulta: 6-6-2017].
- ROJAS, F. de (2012): *La Celestina*. Versión e introducción de Soledad Puértolas, Madrid, Castalia.

## BIONOTES

### Aitor Rivas

Va nèixer a Vigo en 1979. És llicenciat en Filologia Gallega per la Universidat de Vigo i posseeix un Diploma d'Estudis Avançats (DEA) en Filologia Gallega i identitat cultural en la mateixa universitat. Ha treballat com a professor de gallec, espanyol i portuguès en centres de Galícia, Catalunya, Alemanya, Rússia i Brasil. Va ser professor de llengua i cultura gallegues en la universitat de Tübingen (Alemanya) i professor de llengua i cultura espanyoles en la Universidat Federal de Viçosa (Brasil). Les seues publicacions inclouen llibres i materials didàctics de llengua i literatura i altres aspectes relacionats amb la comunicació no verbal.

### Carlos Ferrer Plaza

Va nèixer a Madrid en 1977. És llicenciat en Filologia Hispànica per la Universitat Autònoma de Madrid i doctor en Literatures Hispàniques per aquesta mateixa universitat. Ha treballat com a professor de llengua i literatura espanyola en la Universitat degli Studi di Messina (Itàlia), la Universidade Estadual Paulista (São Paulo, Brasil) i actualment és professor de literatura espanyola en la Universidade Federal de Viçosa (Minas Gerais, Brasil). Les seues publicacions inclouen materials didàctics per a l'Editorial Santillana Moderna (Brasil) i articles dedicats a la literatura espanyola i hispanoamericana.